

# Les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation face à leurs pratiques d'intervention en milieu scolaire : une analyse féministe

## Perceptions of guidance counsellors concerning their intervention practices in schools : a feminist analysis

## Las percepciones de las asesoras y de los asesores en orientación hacia sus prácticas de intervención en el ámbito escolar : un análisis feminista

Jeanne d'Arc Gaudet, Donatille Mujawamariya et Claire Lapointe

Volume 36, numéro 2, 2010

Motivation et réussite scolaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/044482ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/044482ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gaudet, J., Mujawamariya, D. & Lapointe, C. (2010). Les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation face à leurs pratiques d'intervention en milieu scolaire : une analyse féministe. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 365–387. <https://doi.org/10.7202/044482ar>

Résumé de l'article

Selon Statistique Canada, les femmes sont sous-représentées en tant qu'étudiantes dans les facultés de sciences et mathématiques. Cet article présente les résultats d'une étude qualitative féministe sur les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation du Nouveau-Brunswick francophone quant à leur pratique auprès des jeunes, et plus particulièrement auprès des filles. Les résultats révèlent que les participants n'ont pas une conception informée des expériences singulières des filles ni des spécificités liées à leur cheminement de carrière. Les théories en counselling de carrière n'ont-elles pas d'abord été élaborées afin de répondre aux besoins des hommes ?

## Les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation face à leurs pratiques d'intervention en milieu scolaire : une analyse féministe \*



**Jeanne d'Arc Gaudet**, professeure  
Université de Moncton



**Donatille Mujawamariya**, professeure  
Université d'Ottawa



**Claire Lapointe**, professeure  
Université Laval

**RÉSUMÉ** • Selon Statistique Canada, les femmes sont sous-représentées en tant qu'étudiantes dans les facultés de sciences et mathématiques. Cet article présente les résultats d'une étude qualitative féministe sur les perceptions de conseillères et conseillers en orientation du Nouveau-Brunswick francophone quant à leur pratique auprès des jeunes, et plus particulièrement auprès des filles. Les résultats révèlent que les participants n'ont pas une conception informée des expériences singulières des filles ni des spécificités liées à leur cheminement de carrière. Les théories en counselling de carrière n'ont-elles pas d'abord été élaborées afin de répondre aux besoins des hommes ?

**MOTS CLÉS** • éducation, genre, choix de carrière, pratiques d'intervention en orientation, métiers et professions non traditionnels.

\* Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (2004-2007, n°410-2004-1686). Les auteures remercient Isabelle Savoie pour sa contribution à la cueillette et à l'analyse des données.

## 1. Introduction

Choisir une carrière est l'une des nombreuses décisions que la plupart des gens prendront au cours de leur vie et, pour les jeunes, c'est une étape qui pose de nombreux défis. Les enjeux sont encore plus grands pour les filles puisque, pendant longtemps, leur choix a été fortement limité. Même si, en 2004-2005, le taux d'inscription des filles dans les universités canadiennes était de 57,7 % (Statistique Canada, 2006), des études indiquent qu'elles étaient peu présentes dans les domaines traditionnellement masculins comme les technologies, les mathématiques, l'informatique, les sciences et l'ingénierie (Collini, 2003; Deschênes, 2002; Foisy, Godin et Deschênes, 1999; Gaudet, 2005; Lee, 2001). Depuis quelques décennies, les recherches soulignent que la dimension sociale du choix de carrière, définie comme l'étude d'un ensemble de facteurs sociaux capables d'influencer la personne dans son choix de carrière, est un des éléments importants à considérer dans les études sur le développement de carrière (Blau, Parnes, Gustad, Jessor et Wilcock, 1956; Hotchkiss et Borow, 1996; Krumboltz, Mitchell et Jones, 1976). Plus récemment, Spain, Hamel et Bédard (1994) ainsi que Newhouse-Maiden (2002) ont placé la dimension relationnelle au cœur même de leurs recherches en étudiant la place des valeurs et des préoccupations des femmes dans leur choix de carrière.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une étude qualitative féministe sur les perceptions de conseillères et conseillers en orientation quant à leur pratique auprès des jeunes, et plus particulièrement auprès des filles, en ce qui a trait à l'accompagnement au choix de carrière. Après avoir précisé le but de l'étude, son importance, ses limites, le cadre conceptuel et les questions de recherche, nous décrivons les diverses étapes de la méthodologie, suivies des résultats, de la discussion et de la conclusion.

## 2. Problématique

Le choix d'un métier ou d'une profession fait partie d'un processus complexe que l'on appelle *le développement de carrière* (Brown et Brooks, 1984; Pelletier, 2005). Selon Gaudet (2005), le processus de choix de carrière en fin d'études secondaires peut s'avérer particulièrement difficile pour les filles, en raison de la complexité des éléments qui entrent en jeu, dont les stéréotypes sexuels véhiculés par la société et l'école. Ainsi, une proportion importante de jeunes femmes continue à ignorer les nombreuses carrières et professions en sciences, en technologie et en ingénierie.

### 2.1 Une sous-représentation des femmes dans les domaines non traditionnels

Selon des données récentes de Statistique Canada (2006), les femmes ne constituent que 35 % de la main-d'œuvre dans les sciences de la vie, 20 % dans les domaines liés aux sciences naturelles et appliquées, 11 % en ingénierie, 28 % en sciences physiques et 27 % en informatique, et elles se trouvent toujours fortement sous-représentées dans les facultés des sciences et d'ingénierie des universités canadiennes.

Dans un document publié en 1999, le ministère de l'Éducation du Québec a identifié 50 programmes dans le volet technologique de la formation professionnelle et technique comme offrant les meilleures perspectives d'avenir. Quarante-vingt-cinq pour cent d'entre eux sont pratiquement ignorés des femmes (Gemme, 2002). La sous-représentation des femmes dans les domaines non traditionnels est une problématique particulièrement préoccupante dans les milieux francophones canadiens, puisque les filières collégiales et universitaires dans lesquelles se retrouve la majorité des étudiantes francophones conduisent surtout à des occupations traditionnellement féminines, qui sont peu valorisées, sous-payées et marquées par une précarité d'emploi importante (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 2000; Gaudet et Lapointe, 2001c). Pourtant, au secondaire, les élèves-filles francophones sont plus nombreuses que les garçons à choisir des cours de mathématiques, de sciences et de technologie et elles y réussissent très bien (Gaudet et Lapointe, 2001c). Pourquoi, au moment de faire leur choix de programme d'études postsecondaires, la majorité d'entre elles se dirigent-elles toujours vers des filières d'études traditionnellement féminines (Gaudet et Lapointe, 2001a, 2001b, 2001c), un constat fait auprès d'autres populations d'étudiantes (American Association of University Women, 2000; Mujawamariya et Sethna, 2005; Sadker, 2000)? Comment expliquer cette persistance de la sous-représentation des femmes dans des programmes d'études menant aux carrières scientifiques?

## 2.2 Causes de ce phénomène

De nombreuses recherches ont porté sur les raisons pour lesquelles ces secteurs attirent toujours aussi peu de femmes. Selon les auteurs (Beaton, Tougas, Rinfret, Huard et Delisle, 2007; Belenky, Blythe, Goldberger et Tarule, 1986; Caleb, 2000; Gallant, 2002; Gaudet, 2005; Gaudet et Lapointe, 2004), les causes qui expliquent ce phénomène semblent être un mélange complexe de facteurs interdépendants, parmi lesquels on retrouve 1) l'image même des sciences, de l'ingénierie et de la technologie, présentées comme des disciplines masculines centrées plutôt sur les choses que sur les personnes, 2) l'insuffisance des renseignements offerts par les conseillères et les conseillers en orientation et 3) les préoccupations au sujet de la conciliation de la carrière avec la vie familiale. Des chercheuses identifient aussi l'apprentissage des rapports sociaux masculins ou féminins comme le facteur le plus déterminant lors du processus de choix de carrière des filles et garçons (Deschênes, 2002; Schiebinger, 1999). La socialisation aux rôles sexuels se fait à un très jeune âge, alors que l'enfant apprend qu'il y a deux genres, le genre féminin et le genre masculin. Selon Gaudet et Lapointe (2002), c'est dans la famille et à l'école que les jeunes intériorisent les stéréotypes sexistes et les rapports sociaux de sexe.

En milieu scolaire, les conseillères et les conseillers en orientation demeurent les premiers responsables du soutien aux élèves dans leur choix de carrière. Ces intervenants ont un rôle important à jouer quand il s'agit d'aider les jeunes à faire des

choix de carrière judicieux, qui leur permettront de s'épanouir et de contribuer pleinement à la société. Déjà en 1983, Fahmy constatait que, peu importe le type d'approche utilisée, compte tenu de la persistance des stéréotypes sexistes enseignés, souvent inconsciemment, à la maison et à l'école, les conseillères et les conseillers en orientation ne peuvent demeurer neutres dans leurs interventions. De leur côté, Ward et Bezanson (1991) soulignaient que, pour être efficaces, les conseillères et les conseillers devraient accorder une plus grande importance à la problématique des rôles sociaux de sexe dans le but de soutenir le développement identitaire des filles et des garçons. Ces constats demeurent pertinents, d'autant plus que, selon Domene, Shapka et Keating (2006), les filles ont plus souvent recours aux services des conseillères et des conseillers en orientation que les garçons.

### 2.3 But, importance et limites de la recherche

Cette étude exploratoire porte sur les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation en ce qui a trait à l'accompagnement des jeunes, et particulièrement des filles, au choix de carrière et de programme d'études postsecondaires. Étant donné le peu d'études sur les pratiques différenciées selon le genre de ces professionnels de l'éducation, des auteures et auteurs insistent sur la pertinence de mener des recherches plus approfondies sur leurs pratiques d'intervention en lien avec le processus de choix de carrière des filles (Chaire Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie /Alcan et Comité de liaison, 1999; Gallant, 2002; Gaudet, 2005; Spain, Bédard et Paiement, 1998). Par ailleurs, comme il s'agit d'une étude qualitative exploratoire et que le nombre de participantes et de participants est limité, les résultats ne s'appliquent qu'à la population étudiée.

## 3. Contexte théorique

### 3.1 Le domaine de l'orientation scolaire

Au Nouveau-Brunswick, tout comme ailleurs au Canada, les conseillères et les conseillers en orientation ont un rôle important à jouer dans les écoles secondaires, puisqu'ils sont responsables de l'accompagnement des élèves pendant quatre années, soit de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année (Éducation Nouveau-Brunswick, 1993). Ces personnes ont la tâche de guider les jeunes dans la découverte de leur identité et de les aider dans leur processus de choix de carrière. Pour les appuyer, les conseillères et les conseillers en orientation offrent des sessions d'information ainsi que des séances de *counselling* personnel et professionnel individuelles ou en groupe. Toutefois, le document du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick ne fait aucune mention de l'importance du facteur *genre* dans le processus du choix de carrière.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le domaine de l'orientation a traditionnellement été conçu dans le but de répondre aux besoins d'une population masculine (Hansen, 1978; Newhouse-Maiden, 2002; Psathas, 1968; Spain et collab., 1994). Le développement de carrière au féminin a été évoqué pour la

première fois dans un livre de Super en 1957. Déjà à cette époque, l'auteur stipulait que le cheminement de carrière des femmes était différent de celui des hommes : dans la majorité des cas, elles avaient la responsabilité des tâches domestiques et étaient les gardiennes du bien-être des membres de leur famille, ce qui représentait un défi de taille pour celles qui voulaient poursuivre leurs études ou accéder à un travail rémunéré.

Spain et ses collaboratrices (1994) ainsi que Newhouse-Maiden (2002) affirment que les filles ont en effet des besoins différents en matière d'accompagnement lors du processus de choix de carrière. Pour répondre à ce défi, des auteures soulignent l'importance de prendre en compte le facteur *genre* dans les approches et les théories du choix de carrière. À ce sujet, Ward et Bezanson (1991) ajoutent que l'éveil à une analyse différenciée selon les sexes rendrait les professionnels en orientation plus efficaces pour soutenir les jeunes dans leur développement identitaire et leur choix de carrière. Une étude réalisée par Silverman (1991) aux États-Unis au début des années 1990 révèle que les conseillers en orientation reconnaissaient ne pas être très bien préparés pour accompagner les filles dans les choix de carrière en technologie. Newhouse-Maiden (2002) souligne que c'est à la conseillère ou au conseiller en orientation de fournir des informations exactes et représentatives des différents métiers et professions et de préparer les élèves à les occuper. Comme cette responsabilité incombe à ces professionnels, on s'attend à ce que ces derniers se dotent de modèles d'intervention susceptibles de les aider à agir efficacement auprès des filles aussi bien que des garçons.

### 3.2 Quelques modèles novateurs en orientation de carrière

Au cours des dernières décennies, les femmes ont investi le marché de l'emploi en grand nombre. Ce phénomène a incité des chercheuses et des chercheurs à s'intéresser à la question du genre en orientation. D'après Spain, Bédard et Paiement (2006), les premières préoccupations de ces études étaient de mieux comprendre les cheminements professionnels suivis par les femmes ainsi que le dynamisme qui marque leur carrière. Aujourd'hui, les conseillères et les conseillers en orientation ont accès à des modèles de développement de carrière élaborés pour répondre aux préoccupations des filles et des femmes (Newhouse-Maiden, 2002 ; Spain et collab., 1994).

Selon Hansen (1978), il existerait des différences importantes dans les raisons qui guident les choix de carrière des hommes et des femmes. Dans ses travaux, cette auteure a tenu compte plus particulièrement des divers stades de développement et des cheminements professionnels des femmes ainsi que des facteurs qui déterminent leurs trajectoires particulières. Pour sa part, Astin (1984) a considéré des éléments de socialisation pour développer une approche de développement de carrière qui s'applique autant aux femmes qu'aux hommes. Quatre aspects fondamentaux se retrouvent dans son modèle : la motivation, la socialisation selon le genre, la structure des possibilités de carrière et les attentes par rapport au

marché de l'emploi. Dans le but de diminuer la présence de stéréotypes de genre dans les pratiques des conseillères et des conseillers en orientation, Ward et Bezanson (1991) ont proposé dans leurs travaux des lignes directrices pour répondre à cet objectif. Plus récemment, Newhouse-Maiden (2002) s'est inspirée de la théorie de Super (1953, 1957, 1990, 1994) et de la perspective féministe de Jaggar (1983, 1989) et de Jaggar et Rothenberg (1984, 1993) afin d'élaborer un modèle du développement de vie et de carrière qui s'applique aux femmes ingénieures. Plusieurs facettes socioculturelles ont été prises en considération pour soutenir le développement de carrière des femmes : leurs aspirations, leurs attitudes, leurs croyances, leurs styles d'apprentissage, leurs expériences ainsi que leurs trajectoires de vie. Plus près de nous, Spain et ses collaboratrices (1994) ont développé un modèle pour les femmes qui font carrière dans les domaines traditionnellement féminins et pour celles qui choisissent des carrières non traditionnelles. Celui-ci est basé sur des principes qu'on retrouve dans les autres modèles du développement de carrière des femmes. Il a permis de circonscrire la notion d'identité comme étant au cœur de l'investissement vocationnel féminin, et de déceler la présence de la dimension relationnelle dans le développement de carrière de la femme. Ce modèle a mené au développement et à la validation d'un outil pratique, le programme *Devenir* (Spain et collab., 1998). Plus récemment, Spain et ses collaboratrices (2006) ont exploré le cheminement professionnel d'un groupe d'hommes. D'après les résultats de cette étude, plusieurs enjeux personnels et professionnels tiennent une place prépondérante dans la vie des hommes interrogés, dont l'univers relationnel. Les auteures indiquent que [...] *le rapport que les hommes interrogés entretiennent avec le travail s'insère davantage dans une situation d'interaction où des considérations aussi bien familiales que sociales ou économiques se côtoient avec la même force* (Spain et collab., 2006, p. 442).

Alors que Spain et ses collaboratrices (2006) concluent que la dimension relationnelle doit être considérée dans l'accompagnement des garçons, divers chercheurs (Deschênes, 2002 ; Newhouse-Maiden et Parker, 1997 ; Super, 1990) mentionnent l'importance des préoccupations particulières des filles. Ainsi, selon Spain et ses collaboratrices (2006), les femmes voient la dimension relationnelle comme un point d'ancrage et de cohérence dans le cheminement de carrière au féminin et comme une source indéniable de sens au travail.

### 3.3 Les fondements théoriques du modèle de Spain et ses collaboratrices

Le but de la présente étude étant de mieux comprendre la présence du facteur genre dans l'accompagnement des jeunes, et plus particulièrement des filles, dans leurs choix de carrière. Elle s'appuie particulièrement sur les trois fondements théoriques du modèle développé par Spain et ses collaboratrices (1994, 1998) : la dimension relationnelle, la perspective globale de l'existence et la singularité des parcours professionnels. La dimension relationnelle se définit davantage comme [...] *un état de rapports aux autres, où ce qui est important et révélateur pour soi*

*n'est pas tant l'identité de l'autre, mais ce qui est placé et trouvé dans la relation à l'autre, devenue significative et porteuse de développement* (Spain et collab., 1998, p. 100). Selon ces auteures :

*[...] les cheminements de carrière des femmes sont façonnés différemment par la dimension relationnelle, en ce sens qu'ils ne sont pas forcément linéaires, ni orientés vers le succès à tout prix, ni un simple cumul du mariage, des enfants et du travail. Des notions inhérentes au domaine de la vie professionnelle prennent de nouvelles significations à la lumière du développement en relation* (p. 97).

Selon Spain et ses collaboratrices (2006), cette dimension est aussi à prendre en compte chez les hommes. Toutefois, chez les hommes, les enjeux d'ordre pragmatique priment sur la dimension relationnelle.

Deuxièmement, les auteures définissent la perspective globale d'existence comme la manière dont les femmes perçoivent leur avenir en intégrant toutes les préoccupations inhérentes à leur vie, comme la carrière, les amours, la maternité et la vie sociale. Ce fondement théorique entre en interaction directe avec le premier, dans la mesure où la dimension relationnelle est au cœur même des décisions que prennent les filles et les femmes. Ainsi, les choix professionnels imposent une manière particulière d'agir sur d'autres plans. La dimension relationnelle ne peut se définir de manière restreinte comme une notion insérée dans le temps, mais bien dans une perspective globale, où toutes les sphères d'activité interagissent par son entremise.

Enfin, la singularité de la trajectoire professionnelle s'explique par le fait que le cheminement professionnel des femmes est conçu de manière à ce que ce ne soit pas la carrière qui détermine leur itinéraire de vie, mais bien les investissements qu'elles consentiront dans les différentes sphères d'activités, selon une séquence personnelle marquée par des préoccupations relationnelles, d'ajustements de parcours et de gestion de l'incertitude. Comme les trajectoires des femmes sont multiples et différentes, le cheminement professionnel ne peut qu'être particulier à chacune d'elles (Spain et collab., 1998). Le dernier fondement suggère donc que les femmes ont un cheminement professionnel ambigu, des imprévus pouvant survenir et l'influencer. Comme le soulignent Spain et ses collaboratrices,

*[...] c'est précisément la dimension relationnelle qui donne un sens au mouvement poursuivi et sert d'élément de continuité et de solidité dans l'engagement professionnel, car la carrière occupe une place essentielle [...] et les préoccupations relationnelles traversent la carrière pour y inscrire une constante riche de significations susceptibles de contribuer à l'accomplissement de soi* (1998, p. 101-102).

#### **4. Questions de recherche**

Notre recherche vise à répondre aux questions suivantes :

- 1) *Quelles sont les perceptions des conseillères et des conseillers en orientation francophones du Nouveau-Brunswick quant au rôle qu'ils sont appelés à jouer*



*dans l'accompagnement des jeunes, et particulièrement des filles, lors de leur choix de carrière?*

- 2) *Quel est leur niveau de compréhension des enjeux et de la dynamique qui interviennent lors des choix de carrière des filles?*
- 3) *Comment perçoivent-ils leurs propres besoins de formation en ce qui concerne les outils nécessaires pour leur permettre d'intervenir plus efficacement, auprès des filles en particulier?*

## 5. Méthodologie

L'approche méthodologique adoptée dans cette étude est à la fois qualitative et féministe. Selon Anadón (2006) et Vandenberghe (2006), les méthodes qualitatives offrent différentes manières de répondre à des demandes sociales variées, et permettent de cerner la complexité des phénomènes sociaux et humains ainsi que de comprendre diverses formes d'expression humaine. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli, [...] *comprendre c'est bien sûr, d'abord, entendre, mais c'est aussi faire du sens, accéder à l'intelligibilité du discours, des expériences et des pratiques* (2003, p. 182). En ce qui a trait à la perspective féministe, cette position épistémologique reflète une façon de comprendre le monde en fonction des rôles sociaux de chaque sexe et de construire ainsi la lentille à travers laquelle observer le monde social.

### 5.1 Sujets

Les données ont été recueillies auprès de 11 conseillères et conseillers en orientation (cinq femmes et six hommes), provenant d'écoles francophones situées dans les différentes régions du Nouveau-Brunswick. Afin de les recruter, nous avons communiqué avec eux et nous les avons invités à participer à l'étude. Les années d'expérience des participants varient entre 9 et 29 ans. Au moment des entretiens, deux conseillers comptaient un peu moins de 10 ans d'expérience dans ce type d'emploi, cinq avaient entre 10 et 19 ans d'expérience, et quatre avaient entre 20 et 29 ans d'expérience. À ce sujet, Mucchielli (1991) mentionne que la *représentativité* n'a pas de sens en recherche qualitative et qu' [...] *une recherche qualitative doit satisfaire au critère de saturation lorsque les techniques de recueil et d'analyse des données utilisées, sur le problème considéré, ne fournissent plus aucun élément nouveau à la recherche* (p. 19).

### 5.2 Instrumentation

La technique de cueillette de données retenue est l'entretien semi-dirigé. L'entretien permet aux chercheuses et aux chercheurs de saisir le sens des expériences vécues par les gens (Bruchez, Fasseur et Santiago, 2006). Le guide d'entretien que nous avons utilisé a été développé et validé par Gaudet en 2003 (mais il est resté inédit), et il comprend des questions ouvertes formulées en s'appuyant sur une recension des écrits et sur des éléments de la problématique. Comme le suggère Deslauriers (1991), le guide d'entretien offre aussi la possibilité de poser d'autres questions

afin d'obtenir plus d'information sur les sujets abordés. Ce guide est composé de questions à propos des valeurs dans la profession, des pratiques d'intervention et du changement, des activités d'orientation, de la formation et du développement professionnel, du marché du travail, des influences sur les choix de carrière et de la sensibilisation face au genre masculin ou féminin. Plus précisément, la première partie du guide comprend des questions démographiques, et la deuxième partie, 16 questions classées dans trois catégories : 1) les interventions ; 2) la formation et le développement professionnel ; 3) la sensibilisation quant au genre. La validation du questionnaire a été effectuée auprès de deux conseillers en orientation qui ne faisaient pas partie de l'échantillon. Elle a permis de reformuler certaines questions, de retirer celles qui étaient redondantes et de mieux arrimer les questions du guide aux questions de recherche. Voici quelques exemples de thèmes et de questions faisant partie du guide d'entretien :

#### 1. Les pratiques d'interventions

*Depuis que vous travaillez comme conseillère ou conseiller en orientation, que connaissez-vous des nouvelles approches ou des nouvelles tendances d'intervention qui ont émergé depuis que vous avez terminé vos études? Comment ces changements ont-ils influencé votre pratique?*

#### 2. La formation et le développement professionnel

*Quel type de formation ou d'information vous permet de vous mettre à jour dans votre travail? Est-ce que les conditions sont en place pour vous permettre d'accéder à la formation ou à des informations? Si oui, lesquelles?*

#### 3. La sensibilisation face au genre

*Quelles sont les préoccupations des filles et des garçons face à leurs choix d'études et de carrière? En quoi sont-elles semblables? En quoi sont-elles différentes? À votre avis, est-ce que vos interventions sont les mêmes auprès des filles et des garçons? Expliquez.*

### 5.3 Déroulement de la collecte des données

Dans le but d'effectuer une collecte de données fidèle aux perceptions des participantes et participants et d'éviter une analyse biaisée, les chercheuses ont adopté une attitude d'écoute attentive impartiale tout au long des témoignages. Elles ont rencontré les sujets dans leur milieu de travail. Les entrevues duraient en moyenne une heure. Leur contenu a été enregistré puis retranscrit intégralement. Selon Mucchielli (1991), dans un entretien non directif, la personne interviewée exprime librement ses idées sur un sujet dans le cadre d'une conversation naturelle avec la chercheuse ou le chercheur. Il est toutefois possible, pour une autre chercheuse, de reproduire fidèlement le déroulement de la cueillette de données en suivant le même protocole de recherche.

### 5.4 Méthode d'analyse des données

Les réponses ont été analysées qualitativement, selon la méthode des annotations, en s'inspirant de Paillé (1996) et de Paillé et Mucchielli (2003). Paillé et Mucchielli (2003, p. 124) expliquent que [...] *l'analyse thématique consiste [...] à procéder systématiquement au repérage, au regroupement, et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation.* Avant d'amorcer l'analyse du corpus, les réponses des participantes et des participants ont été regroupées par question. La démarche a débuté par une première lecture des données, au cours de laquelle des thèmes ont été attribués aux différents extraits du verbatim. Ces thèmes ont ensuite été regroupés et hiérarchisés de sorte que les thèmes centraux soient composés de sous-thèmes, et ainsi de suite. Cette hiérarchisation a créé ce que Paillé (1996) appelle *l'arbre thématique*, qui permet de présenter un schéma de l'essence du contenu qui ressort des données recueillies (Paillé et Mucchielli, 2003). En voici un exemple.

Tableau 1  
Exemple d'un schéma thématique

Thème	Thème associé	Extrait de verbatim
Évolution de la profession	Rôle du professionnel, approche, tendance, école orientante	<i>La dernière, c'est l'école orientante qui veut que l'élève soit amené à... de sorte que ce qu'il fait soit significatif pour lui. On le faisait avant dans nos activités d'orientation, mais maintenant on le veut au niveau de la pédagogie. C'est une nouvelle approche, c'est la dernière.</i>

Afin d'assurer une plus grande rigueur dans l'analyse des données, nous avons fait coder le corpus par un second codeur. À la suite d'une discussion, nous sommes arrivées à un niveau d'accord inter-codeur très satisfaisant.

### 5.5 Considérations éthiques

Une demande d'approbation a été acheminée au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université responsable et, après évaluation, le certificat requis a été accordé.

En ce qui concerne la confidentialité, les entrevues ont été retranscrites avec un codage connu seulement des chercheuses, un numéro étant accordé à chacun et chacune des participants en lieu et place de leur nom. Dans la présentation des résultats, nous avons éliminé toute information qui aurait pu permettre d'identifier les participantes et participants. Les entrevues ont été retranscrites par des

personnes travaillant sous la supervision des chercheuses et qui s'étaient engagées à respecter la confidentialité des participants. Les cassettes et les retranscriptions ont été conservées dans un endroit accessible aux chercheuses seulement.

À la suite d'un appel de volontaires, les chercheuses ont rencontré individuellement les personnes retenues afin de leur présenter le but de la recherche et de leur en expliquer le déroulement. Celles-ci ont été invitées à poser des questions à propos de leur participation au projet. Ensuite, elles ont été invitées à signer le formulaire de consentement libre et éclairé.

Les participants ont accepté que les résultats soient publiés dans des revues et que des communications soient présentées à ce sujet.

## 6. Résultats

Les participantes et participants ont apporté plusieurs réponses aux questions visant à explorer leur connaissance de la profession et leurs perceptions de son évolution, leur cheminement professionnel et leur compréhension du genre masculin ou féminin en lien avec leur rôle en tant que professionnels. Nous présentons ci-après les principaux résultats.

### 6.1 Les enjeux liés à l'évolution de la profession et au rôle du professionnel

En ce qui a trait aux nouvelles approches ou nouvelles tendances dans leur profession et aux pratiques d'intervention qui en découlent, la plupart des onze personnes interviewées ont mentionné l'avènement de l'école orientante comme nouvelle démarche collective permettant de résoudre les problèmes d'orientation des jeunes. Quoique peu d'entre eux aient pu définir les fondements qui sous-tendent la notion d'école orientante, certains avaient une assez bonne idée de ses buts.

*C'est sûr que les activités de groupe, c'est toujours une chose que l'on essaie de faire, mais je pense qu'il y a peut-être un concept qui fait beaucoup son chemin, l'école orientante. C'est une concertation de tous les intervenants de l'école qui doivent faire leur part dans le cheminement des élèves par rapport à leur transition école-étude ou marché du travail.* (Ginette)

*On présente l'école orientante aujourd'hui. Dix-huit ans passés, c'était l'éducation à la carrière. L'école orientante, c'est aider tes professeurs à rendre tout l'académique et le travail pour l'élève multidisciplinaire. L'orientation, pour moi, ça se situe beaucoup là.* (Nadia)

*La dernière, c'est l'école orientante qui veut que l'élève soit amené à... de sorte que ce qu'il fait soit significatif pour lui. On le faisait avant dans nos activités d'orientation, mais maintenant, on le veut au niveau de la pédagogie. C'est une nouvelle approche, c'est la dernière.* (Michel)

D'autres personnes ont mentionné que le plan directeur du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick ainsi que la présence de l'ordinateur sont des approches nouvelles disponibles dans leur pratique.

*[...] Y'a beaucoup plus de matériel... comparé à 18 ans passés. L'arrivée du plan directeur, je trouve ça fantastique... On sait beaucoup plus où on s'en va. (Nicole)*

*Là maintenant, c'est pour ça, tu vois, que j'ai créé une page Web de l'orientation qu'on remet beaucoup aux élèves pour qu'ils puissent consulter ça un coup qu'ils sont partis. (Louis)*

*Ça fait que maintenant avec l'Internet, on a accès aux différents collèges et universités. Là, les élèves ont le programme Choix, ils sont capables d'aller faire des recherches. Ce qui fait qu'on a des outils qui ont fait qu'on a eu une évolution sur le plan des interactions avec les élèves. (Jean)*

Quelques personnes ont mentionné que ces nouvelles approches et tendances influencent leurs pratiques d'intervention, mais sans expliquer de quelle manière. Par ailleurs, quelques répondants croient que leurs comportements et leurs attitudes sont reliés à leurs pratiques d'intervention, et pensent que leur attitude a une influence sur la façon dont l'élève va se sentir et faire son choix de carrière.

*[...] Ça influence sûrement, définitivement ! Si t'es une personne du type passif, je suis sûre que le client ressent probablement ça, puis va probablement être moins porté à passer à l'action. (Nadia)*

*Dans ce genre de travail, il faut que tu sois positif. Faut que tu aies de l'énergie pour entrer dans un travail d'équipe, il faut que tu aies de la place pour tout le monde, faut que t'aies de l'ouverture. Y'a un certain nombre de choses, au niveau de ton attitude et de ta manière d'être, qui doivent être là. (Ginette)*

*Ah beaucoup. Parce que, comme j'ai dit au début, la communication, c'est la base. Le non-verbal, en plus du verbal, non toute l'attitude et tout ça, c'est la base. Il faut qu'ils (les étudiants) se sentent accueillis et que tu répondes à leurs demandes. (Johanne)*

Une majorité des personnes interviewées ne semblent pas penser qu'elles ont une grande influence sur les jeunes qui vont les consulter, et se voient plutôt comme des accompagnateurs qui fournissent davantage de l'information destinée à aider les jeunes à se questionner.

*Je ne peux pas dire qu'on a un pouvoir d'influence, mais je pense qu'on peut faciliter les décisions, et je pense qu'il faut donner de l'information pour aider les jeunes à faciliter leur démarche de recherche d'information. (Paul)*

*Je trouve que les parents ont beaucoup d'influence, il faut faire attention comme parent, qu'est-ce qu'on transmet comme image au jeune. Puis il y a aussi les discussions entre jeunes, beaucoup. Et les enseignants ont une influence et, j'espère, les conseillers en orientation aussi. Mais c'est sûr que les parents et amis ont beaucoup d'influence. (Louise)*

*On est vraiment là pour les aider à trouver de l'information, les sécuriser, poser les bonnes questions pour leur permettre de se poser des questions, pour qu'ils se découvrent. Vraiment, les conseillers, je sens qu'on est là vraiment pour éveiller, chez le jeune, le questionnement, ou donner le goût de se questionner. (Nicole)*

## 6.2 Les enjeux liés au développement professionnel

Nous avons demandé aux participantes et participants s'ils pensaient être suffisamment outillés pour intervenir auprès des jeunes à propos des carrières de l'avenir. Selon les données recueillies, les participants avouent que leurs connaissances ont besoin d'être mises à jour en ce qui a trait aux nouvelles professions et carrières qui émergent.

*Hum, oui et non, oui parce que je sais les grandes lignes, mais ça serait intéressant d'approfondir ça un peu plus. Je dirais qu'une fois par année, on devrait avoir un atelier.* (Serge)

*C'est pour ça que je dis qu'on n'est pas vraiment outillé parce qu'on ne peut pas prévoir [...], mais pour revenir à la question, on peut aller chercher de l'information, mais tant qu'à moi, ça veut pas dire grand-chose de toute façon... c'est mon opinion.* (Denis)

*Non, non je pourrais... par ma manière de fonctionner, je pourrais mettre plus d'emphasis là-dessus. Même au niveau du perfectionnement, de l'information, faudrait un peu plus travailler.* (Nadia)

Par ailleurs, quelques-uns ont dit avoir accès à certaines informations ainsi qu'à de la formation par l'entremise de leur association professionnelle, de leurs employeurs, de leurs collègues ou de leurs lectures (Internet, livres, articles). Toutefois, la majorité a précisé qu'un manque de ressources financières les empêche d'accéder à des formations, et que la formation offerte ne les rejoint pas toujours, puisque celle-ci s'adresse plutôt au personnel enseignant.

*Tu vois, comme notre employeur, c'est le ministère de l'Éducation, les choses qui sont offertes au personnel en éducation s'adressent surtout aux enseignants. Nous autres, on est une petite partie, les conseillers en orientation, il n'y a pas beaucoup de choses offertes aux conseillers.* (Louise)

*C'est sûr que financièrement, s'il y avait de l'argent pour tous les perfectionnements... mais c'est pas juste l'argent que ça prend! Il faut que tu sentes que tu fais partie d'une équipe, et que tu fais une différence, tu contribues.* (Michel)

Quelques répondants ne croient pas pertinent de suivre des formations.

*Pas vraiment besoin de rien.* (Serge)

*C'est sûr que c'est... des fois, faut que j'avoue, il y a des choses qui ont été offertes qui ne me rejoignent pas ou que j'avais déjà vues avant. J'y vais quand je sens que ça va m'aider dans mon travail, et le timing prend beaucoup d'importance parce que y'a des temps que c'est tellement rushé.* (Johanne)

*Mais là moi j'ai atteint mon maximum. Maintenant pour aller chercher d'autres formations, là j'vois pas...* (Paul)

La plupart des participants disent avoir besoin d'une formation directement liée à la mise à jour de leurs connaissances dans les domaines de la technologie.

*C'est au niveau de l'utilisation de l'ordinateur en orientation. Je m'y connais un peu, mais encore aller plus loin. Par exemple, les présentations PowerPoint. (Michel)*

*Hum... ben moi, j'aimerais, comme je fais du PowerPoint et je ne suis pas assez à l'aise, avoir une formation de deux jours, du « hands on ». Moi, j'aimerais avoir encore plus au niveau informatique. (Jean)*

*Quelque chose sur la recherche d'informations précises. Prendre le temps d'arrêter et de regarder les sites qui nous sont offerts, des fois on sait qu'il y en a plein... (Nicole)*

Personne n'a mentionné le besoin de mettre à jour ses connaissances sur la question de l'inclusion sociale des élèves provenant de groupes minoritaires et marginaux qui, pour des raisons historiques, ont été exclus de certaines professions ou carrières, dont les femmes, les personnes avec un handicap et les minorités ethniques.

### 6.3 Les enjeux liés au genre dans la pratique professionnelle

Cette dernière catégorie décrit le sens que les conseillères et les conseillers en orientation donnent au concept de genre, ainsi que l'importance qu'ils lui accordent. Toutes les personnes interviewées s'entendent pour dire que les filles sont influencées différemment des garçons dans leurs choix de carrière. Cependant, plusieurs croient que ce sont surtout leurs amies et amis de cœur, la famille et les stéréotypes sexistes présents dans la société qui influencent leur choix de carrière.

*Je pense qu'elles sont influencées, ou, elles ont tendance, encore aujourd'hui, à penser à des professions aidantes. Je pense que le côté relationnel, les filles, c'est encore beaucoup ça. (Louis)*

*Influencées... si on regarde cela du point de vue social, je dirais « oui ». Parce qu'il y encore des discours que les filles devraient encore plus faire ça... oui, dans ce sens-là. (Ginette)*

Les opinions des participantes et des participants sont partagées quant à la question de savoir s'ils pensent que les filles et les garçons ont les mêmes préoccupations lors du processus du choix de carrière. D'après une minorité d'entre eux, les filles semblent plus préoccupées par l'aspect familial et le côté relationnel dans leurs choix de carrière, tandis que l'aspect financier serait, selon eux, le premier critère pour les garçons lorsqu'ils font leur choix de carrière.

*On dirait que les filles sont un peu plus préoccupées que les gars. Oui, les filles sont plus sensibles par rapport à leur carrière, à leur futur. Je dirais par rapport à ça, je dirais que ce sont plus les filles. (Jean)*

*[...] Je me demande si les filles ne sont pas plus préoccupées par leur choix de carrière, leur choix d'études... Quand tu viens à regarder toutes les responsabilités autour et comment s'organiser dans les études, s'organiser dans son travail, les questions par rapport à qu'est-ce que je vais étudier, pouvoir faire ce que je veux avec ma famille et s'organiser. Je pense que là, les préoccupations sont différentes. (Johanne)*

Par ailleurs, on note que plusieurs participants croient que les filles et les garçons ont les mêmes préoccupations par rapport à leur choix de carrière.

*Je pense qu'ils ont les mêmes préoccupations par rapport à gagner leur vie, se sentir utiles, faire des choses qu'ils aiment, faire une carrière... que ça va répondre à leurs besoins et leurs intérêts. Ils ont les mêmes préoccupations, je dirais, les deux. (Nicole)*

*Je dirais que je ne pense pas qu'ils ont des préoccupations différentes. (Ginette)*

Les conseillères et les conseillers en orientation interviewés sont unanimes pour dire qu'ils ne font aucune différence dans leurs pratiques d'intervention auprès des filles et des garçons. La plupart disent que la différence n'est pas liée au sexe de la personne, mais plutôt à sa personnalité, et aucun participant ne juge important d'organiser des activités spécifiques pour les filles ou pour les garçons.

*La même chose: moi je n'ai jamais fait cela. Il y avait même, je me souviens au début de ma carrière, il y avait un jeu, ça a adonné que je l'ai fait beaucoup avec les filles... pour faire tomber les stéréotypes, mais moi je trouve que ça en créait. Je préférais faire le jeu avec les gars; c'était les filles qui prenaient les décisions... (Nadia)*

*J'espère... Bonne question! J'ai jamais remarqué. J'penserais que oui... (Denis)*

*Moi je vais prendre l'individu comme il est. Si c'est une fille ou un gars peu importe... moi, c'est pas vraiment le sexe, c'est la personnalité. (Louise)*

*Peu importe le sexe de l'élève, si l'intervention est pertinente, que tu sois une fille ou un garçon. Moi, c'est plutôt une question de personnalité... (Paul)*

Dans notre étude, nous voulions comprendre si les pratiques d'intervention des conseillères et conseillers en orientation pouvaient être reliées au faible pourcentage de filles qui choisissent des carrières en sciences, en technologies ou en ingénierie. La plupart des participantes et des participants ont mentionné que si les jeunes, garçons ou filles, manifestaient de l'intérêt pour ces domaines, ils les aborderaient avec eux. Par contre, si ces derniers ne montraient pas leur intérêt, eux ne songeraient pas à cette possibilité.

*Que ce soit une fille ou un garçon, je vais parler de ces carrières-là. Je ne pense pas qu'il y a une influence là, je pense que c'est ça, je vais en parler autant avec les filles que les garçons. (Denis)*

*[...] Je l'entends, ça, mais pour ma part, je ne fais pas de différence. Si ça s'adonne que c'est plus le secteur des sciences qui sort, on en parle. (Louise)*

*Il faut pas embarquer les gens dans les choses qu'ils vont pas aimer. Oui, le message est là, mais faut pas que ce soit une obsession. (Johanne)*

## 7. Discussion des résultats

Les résultats de cette étude exploratoire indiquent que la plupart des participants n'ont pas une conception informée des expériences singulières des filles (c'est-à-



dire, d'une trajectoire particulière de vie qui caractérise leurs expériences) quand vient le temps pour elles de choisir une carrière. Nos données portent à croire que les conseillères et les conseillers en orientation du Nouveau-Brunswick francophone ont une compréhension limitée, et parfois absente, des expériences spécifiques des filles liées à des valeurs qui les caractérisent davantage. Selon Spain et ses collaboratrices (1998), la dimension relationnelle, la perspective globale de la trajectoire des femmes et le caractère imprévisible de leur carrière sont des éléments incontournables dans leur prise de décision professionnelle. Bien que les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude reconnaissent la complexité de l'effet des facteurs environnementaux et familiaux sur les choix de carrière des jeunes, peu d'entre elles semblent pouvoir établir un lien entre les stéréotypes sexistes et leur impact sur les décisions des jeunes. Ce constat nous amène à nous poser la question suivante : *Est-ce qu'une meilleure compréhension, par les conseillères et les conseillers en orientation, des divers facteurs d'influence, dont la présence des stéréotypes sexistes dans les choix de carrière des filles et des garçons pourrait améliorer leurs pratiques d'intervention auprès des jeunes ?*

Par ailleurs, le modèle de Spain et de ses collaboratrices (1994) et d'autres modèles semblables (Astin, 1984; Newhouse-Maiden, 2002; Ward et Bezanson, 1991) semblent pratiquement inconnus des participants. La dimension relationnelle dans le choix de carrière des filles et des garçons est un élément qui nous paraît important à considérer lors de la formation des conseillères et des conseillers en orientation. Bien qu'elle joue un rôle majeur pour les deux sexes (Spain et collab., 2006), cette dimension relationnelle se conjugue au pluriel, et ses diverses composantes influencent différemment les priorités des filles et des garçons. Par exemple, lorsque les filles et les femmes prennent des décisions, elles accordent souvent la priorité à un projet de vie qui prend en compte la conciliation travail / famille. Les carrières et les professions susceptibles de les attirer ou celles qui touchent à leur avancement dans la profession comprendront donc cette dimension. Aussi, de nombreuses filles éprouvent le besoin de choisir une carrière qui leur permet d'établir une relation d'aide en fonction de considérations associées au rapport avec les autres, comme nous l'avons observé lors d'une étude réalisée auprès de jeunes filles francophones au Nouveau-Brunswick et en Ontario (Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2008).

En ce qui a trait au deuxième principe du modèle de Spain et ses collaboratrices (1994), la perspective globale de la trajectoire des femmes, nous avons remarqué que les conseillères et les conseillers en orientation s'accordent pour dire que les femmes ont en général des préoccupations différentes des hommes, mais ces répondants ne semblent pas reconnaître l'impact de ces préoccupations particulières sur les choix de carrière. Les études sont presque unanimes à souligner l'importance que revêt la famille lorsque les filles prennent des décisions relatives à leurs projets de vie (Belenky et collab., 1986; Spain, Hamel et Bédard, 1991). Le caractère imprévisible de leur carrière exige qu'elles tiennent compte de cet élé-

ment. Il s'agit, par exemple, pour les filles et les femmes, de choisir des carrières et des professions qui sont perçues comme offrant des congés ou des vacances de longue durée afin de mieux répondre aux besoins de leur vie familiale. Ainsi, elles choisiront un emploi à temps partiel ou saisonnier pour ne pas avoir à se déplacer trop souvent, pour ne pas négliger les projets de vie en famille ou d'autres activités qui leur sont chères.

En ce qui a trait aux stéréotypes sexuels et sexistes, nos données indiquent que la situation ne semble pas avoir évolué dans le contexte étudié. Bien que la plupart des conseillères et des conseillers rencontrés reconnaissent l'urgence d'innover dans la profession afin de résoudre les problèmes d'orientation des jeunes, par exemple par le biais de l'approche de l'école orientante, aucune de ces personnes n'a mentionné que cette approche devrait tenir compte des préoccupations particulières des filles et des garçons. Pourtant, la plupart des répondants reconnaissent que leurs propres comportements et attitudes influencent leurs pratiques d'intervention, mais ils ne semblent pas faire de liens avec l'impact des comportements et attitudes sexistes sur les choix de carrière des filles. Leur objectif au travail est d'accomplir leurs tâches le plus efficacement possible. Les personnes interrogées soulignent également qu'elles n'ont pas toujours accès aux outils qui leur permettraient de remettre en question leurs *a priori* et d'examiner plus attentivement les questions d'équité et de justice sociale en orientation afin de comprendre la trajectoire particulière des filles et le lien entre celle-ci et la carrière qu'elles choisissent. À ce sujet, Ward et Bezanson (1991) soutiennent que l'éveil à l'analyse différenciée selon le genre rendrait les professionnelles et professionnels en orientation plus efficaces dans le soutien offert aux jeunes dans leur développement identitaire.

En lien avec la formation continue des conseillères et des conseillers en orientation, il apparaît nécessaire que les employeurs prévoient des ressources humaines et financières qui réponde à leurs besoins. Selon la majorité des personnes interviewées, ces ressources ne sont pas suffisantes et les formations offertes par les employeurs ne les rejoignent pas forcément. Bien que la plupart des participants reconnaissent la pertinence de mettre à jour leurs connaissances, aucun n'a mentionné l'importance d'obtenir une formation sur les questions d'équité et des rapports sociaux de sexe en éducation et dans le monde du travail. La majorité des participants ont l'impression d'agir avec égalité dans leur façon d'intervenir auprès des jeunes. Pour eux, traiter tout le monde également consiste à ne pas faire de différence dans leurs interventions. Or, Gaudet (1998) définit le principe d'équité en éducation comme *une approche qui met l'accent sur l'égalité réelle plutôt que sur une égalité de traitement*. Pour Gaudet, afin d'assurer l'équité dans la réussite, il importe de sélectionner les contenus d'apprentissage, les stratégies, les méthodes et toute autre intervention en éducation; cela dans le but de tenir compte des besoins, des caractéristiques et des expériences de toutes les personnes en formation, et plus particulièrement des plus désavantagées du système. Cette définition

s'applique à toute personne qui œuvre dans le système d'éducation, y compris les conseillères et les conseillers en éducation, car [...] *le sexisme comme le racisme sont encore présents dans les environnements d'apprentissage, et les nombreux petits gestes qui peuvent apparaître comme anodins dans les pratiques peuvent s'avérer des situations fâcheuses du point de vue des étudiantes* (1998, p. 31).

## 8. Conclusion

La présente étude permet d'éclairer plusieurs aspects liés à la profession de conseillère et conseiller en orientation. À partir des participants eux-mêmes, elle visait à comprendre le rôle que jouent les conseillères et les conseillers en orientation des écoles francophones du Nouveau-Brunswick et à saisir le sens qu'ils donnent à leurs interventions auprès des filles lors du processus de choix de carrière. Pour explorer cette problématique, nous avons identifié trois catégories de questions : la reconnaissance des tendances nouvelles dans leur profession, leur formation et leur développement professionnel, ainsi que leur niveau d'éveil face aux enjeux de genre. Des auteurs ont pu établir que le principe moteur du développement identitaire des filles et des femmes est fondé sur les rapports avec les autres, et selon Spain et ses collaboratrices (1998, p. 97), les cheminements de carrière des femmes ne sont pas forcément linéaires, façonnés comme ils le sont par l'importance qu'elles accordent à la dimension relationnelle dans leur vie. Par ailleurs, Spain et ses collaboratrices (2006) font remarquer que les choix effectués par les femmes et les hommes sont toujours ancrés dans leur histoire personnelle et qu'il [...] *serait vain de vouloir jouer un rôle auprès des hommes sans tenir compte de la singularité, de la complexité et de l'interaction des enjeux en cause* (p. 442). Dans la présente recherche, notre intention n'était pas de minimiser l'importance d'intervenir efficacement auprès des garçons et des hommes dans leurs choix de carrière. Tout en reconnaissant la complémentarité qui existe entre les besoins des filles et des garçons, le but de cette étude était de comprendre plus particulièrement la complexité des divers enjeux de la profession d'accompagnateur en orientation et de saisir le sens que les témoins accordent à la question du genre.

Comme les conseillères et les conseillers en orientation jouent un rôle clé dans le choix de carrière des jeunes filles, à notre avis, une formation sur les enjeux du genre lors de l'accompagnement qu'ils offrent aux jeunes ne pourrait qu'enrichir leurs pratiques d'intervention. Une série d'études que nous avons menées ont montré qu'une formation sur le genre et les rôles sociaux selon le sexe offerte au personnel enseignant donne des résultats positifs (Gaudet, 2005; Gaudet et Lapointe, 2002; Newhouse-Maiden et Parker, 1997; Sadker, 2000). Une formation inspirée d'un modèle féministe ne permettrait-elle pas aux professionnelles et professionnels en orientation d'avoir une plus grande conscience des enjeux particuliers qui sous-tendent leurs interventions auprès des jeunes, et particulièrement des filles, et de mieux comprendre la complexité des éléments qui interviennent dans leurs choix de carrière? Nous ne prétendons pas qu'une formation sur des questions de genre

peut résoudre tous les problèmes en orientation de carrière, mais nous croyons qu'en étant mieux outillés, les intervenantes et intervenants peuvent aider les filles intéressées par des professions ou des carrières non traditionnelles à faire des choix plus éclairés. D'autres recherches ultérieures seront nécessaires afin de vérifier ce postulat.

**ENGLISH TITLE** • Perceptions of guidance counsellors concerning their intervention practices in schools: a feminist analysis

**SUMMARY** • According to Statistics Canada, women are under-represented as students in the faculties of science and mathematics. Gender socialization has been identified as the most determining factor in girl-career choices. In our research, we studied the role and practice of New Brunswick francophone career counsellors when guiding high school girls in their career choices. Among other findings of this qualitative study, our results point to the need for systematic gender-awareness training for career counsellors. Such training would enable career counsellors to better recognize the particular career-choice trajectories of young women, which would in turn improve their practice as career counsellors.

**KEY WORDS** • education, gender, career choice, career counselling, intervention, practice, non-traditional skills and professions.

**TÍTULO** • Las percepciones de las asesoras y de los asesores en orientación hacia sus prácticas de intervención en el ámbito escolar: un análisis feminista

**RESUMEN** • Según Estadísticas Canadá, las mujeres se encuentran subrepresentadas como estudiantes en las facultades de ciencias y de matemáticas. Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo feminista sobre las percepciones de las asesoras y de los asesores francoparlantes en orientación de Nuevo-Brunswick en cuanto a sus prácticas con los jóvenes, y en particular con las muchachas. Los resultados indican que los participantes no tienen una concepción clara de las experiencias singulares de las muchachas ni de las especificidades relacionadas con su plan de carrera. ¿Es decir que han sido elaboradas las teorías en orientación de carrera en respuesta a las necesidades de los hombres?

**PALABRAS CLAVES** • educación, género, elección de carrera, prácticas de intervención en orientación, oficios y profesiones no tradicionales.

## Références

- American Association of University Women – AAUW (2000). *Tech-Savvy: educating girls in the new computer age*. Washington, District of Columbia: American Association of University Women Educational Foundation, Commission on Technology, Gender, and Teacher Education.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Astin, H. S. (1984). The meaning of work in women's lives: a sociopsychological model of career choice and work behavior. *The counseling psychologist*, 12, 117- 126.
- Beaton, A., Tougas, F., Rinfret, N., Huard, N. et Delisle, M.-N. (2007). Strength in numbers? Women and mathematics. *European journal of psychology of education*, 23(3), 291-306.

- Belenky, M., Blythe, C., Goldberger, N. et Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York, New York: Basic Books.
- Blau, P. M., Parnes, H. S., Gustad, J. W., Jessor, R. et Wilcock, R. C. (1956). Occupational choice: a conceptual framework. *Industrial and labour relations review*, 9(4), 531-543.
- Brown, D. et Brooks, L. (1984). *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (1<sup>e</sup> édition). San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Bruchez, C., Fasseur, F. et Santiago, M. (2006). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité: analyse comparative, similitudes et variations. *Hors Série: bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales*, 3, 98-125.
- Caleb, L. (2000). Design technology: learning how girls learn best. *Equity and excellence in education*, 33(1), 22-25.
- Chaire du Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie – CRSNG /Alcan et le comité de liaison (1999). En guise de conclusion. *L'orientation*, 11(3), 22.
- Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation – CIRADE (2000). *Systèmes de représentations sociales d'élèves du secondaire, de leurs parents et de leurs enseignants en science et technologie. Rapport synthèse de recherche*. Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal.
- Collini, M. (2003). Les femmes et le non traditionnel en formation et sur le marché du travail: un état de situation régional. Rouyn-Noranda, Québec: Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue.
- Deschênes, C. (2002). Les femmes, la science, l'ingénierie et la technologie. *Recherches féministes*, 15(1), 1-6.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal, Québec: McGraw-Hill.
- Domene, J. F., Shapka, J. D. et Keating, D. P. (2006). Educational and career-related help-seeking in high school: an exploration of students' choices. *Canadian journal of counseling*, 40(3), 145-159.
- Éducation Nouveau-Brunswick (1993). *L'orientation en milieu scolaire*. Fredericton, Nouveau-Brunswick: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick – secteur francophone, Direction des services aux élèves.
- Fahmy, P. (1983). L'embarras du choix au féminin. *L'orientation*, 19(2), 22-38.
- Foisy, M., Godin, B. et Deschênes, C. (1999). Progrès et lenteurs des femmes en science au Québec. *L'orientation*, 11(3), 6-8.
- Gallant, R. (2002). *Les filles et les femmes dans les études liées aux secteurs de la nouvelle économie: étude sur les pratiques d'intervention des conseillères et conseillers en orientation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Gaudet, J. d'A. (1998). Un modèle de design pédagogique innovateur. *Recherches féministes*, 11(1), 187-210.
- Gaudet, J. d'A. (2005). Les femmes en éducation et en formation. *Éducation et francophonie*, 33(1), 1-5.
- Gaudet, J. d'A. et Lapointe, C. (2001a). Des fondements à la pratique: une recherche développement sur l'équité en formation. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif

- (Dir.) : *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Gaudet, J. d'A. et Lapointe, C. (2001b). *Les femmes et la nouvelle économie : définition, secteurs et formation. Rapport d'étape 1, 1<sup>e</sup> partie, présenté au Réseau national d'Action Éducation Femmes*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Université de Moncton.
- Gaudet, J. d'A. et Lapointe, C. (2001c). *Les femmes et la nouvelle économie : les femmes francophones canadiennes, la formation et l'emploi dans la nouvelle économie. Rapport d'étape 1, 2<sup>e</sup> partie, présenté au Réseau national d'Action Éducation Femmes*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Université de Moncton.
- Gaudet, J. d'A. et Lapointe, C. (2002). La pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie* 30(2).
- Gaudet, J. d'A. et Lapointe, C. (2004). *Oui à l'équité : réflexions et outils pédagogiques*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Les Éditions de la Francophonie.
- Gaudet, J. d'A., Mujawamariya, D. et Lapointe, C. (2008). Les liens entre les valeurs, les intérêts, les aptitudes et l'estime de soi des jeunes filles et leurs choix d'études et de carrière. *Revue canadienne d'éducation*, 31(1), 187-210.
- Gemme, B. (2002). Orientations, représentations et projets de femmes étudiant en informatique. *Recherches féministes*, 15(1), 113-134.
- Hansen, L. S. (1978). Promoting female growth through a career development curriculum. Dans L. S. Hansen et R. S. Rapoza (Dir.) : *Career development and counseling of women*. Springfield, Illinois : Charles C Thomas Publisher.
- Hotchkiss, L. et Borow, H. (1996). Sociological perspective on career choice and attainment. Dans D. Brown, L. Brooks et associés (Dir.) : *Career choice and development*. San Francisco, California : Jossey-Bass.
- Jaggar, A. M. (1983). *Feminist politics and human nature*. Totowa, New Jersey : Rowman et Allanheld.
- Jaggar, A. M. (1989). Love and knowledge : emotion in feminist epistemology. Dans A. M. Jaggar et S. R. Bordo (Dir.) : *Gender / body / knowledge : feminist reconstructions of being and knowing*. New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press.
- Jaggar, A. M. et Rothenberg, P. S. (1984). *Feminist frameworks : alternative theoretical accounts of the relations between women and men* (2<sup>e</sup> édition). New York, New York : McGraw-Hill.
- Jaggar, A. M. et Rothenberg, P. S. (1993). *Feminist frameworks : alternative theoretical accounts of the relations between women and men* (3<sup>e</sup> édition). New York, New York : McGraw-Hill.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M. et Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The counseling psychologist*, 6(1), 71-81.
- Lee, S. (2001). *Viewpoint : seven experts on funding strategies to increase science and technology opportunities for girls*. San Francisco, California : Three Guineas Fund.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Filles et emplois non traditionnellement féminins*. Québec, Québec : Presses du gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mujawamariya, D. et Sethna, C. (2005). L'Université d'Ottawa à l'égard des défis de l'équité en emploi et en éducation. *Éducation et francophonie*, 33(1), 105-123.

- Newhouse-Maiden, L. P. et Parker, L. H. (1997). *Women engineering students' views of the gender-sensitivity of their science teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Oakbrook, Illinois.
- Newhouse-Maiden, L. P. (2002). *Hearing their voices: building a career development model for women in engineering*. Thèse de doctorat inédite, Curtin University of Technology, Australia.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Pelletier, A. (2005). *L'évaluation de la carrière en orientation à travers les époques: les influences et le pouvoir exercés par les intervenantes et les intervenants*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Psathas, G. (1968). Toward a theory of occupational choice for women. *Sociology and social research*, 52(2), 253-268.
- Sadker, D. (2000). Gender equity: still knocking at the classroom door. *Equity and excellence in education*, 33(1), 80-83.
- Schiebinger, L. (1999). *Has feminism changed science?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper review*, 13(3), 122-123.
- Spain, A., Bédard, L. et Paiement, L. (1998). Conception révisée du développement de carrière au féminin. *Recherches féministes*, 11(1), 95-109.
- Spain, A., Bédard, L. et Paiement, L. (2006). Choix professionnels masculins: quels enjeux? *Cariologie*, 10(3), 427-441.
- Spain, A., Hamel, S. et Bédard, L. (1991). La dimension relationnelle de l'identité, composante essentielle du développement vocationnel féminin. *Revue canadienne de counseling*, 25(4), 531-541.
- Spain, A., Hamel, S. et Bédard, L. (1994). *Devenir: approche éducative en développement de carrière au féminin*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Statistique Canada (2006). *Femmes au Canada: rapport statistique fondé sur le sexe* (5<sup>e</sup> édition). Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *The american psychologist*, 8(5), 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York, New York: Harper and Row.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Dans D. Brown, L. Brooks (Dir.): *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2<sup>e</sup> édition). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. Dans M. L. Savickas et R. W. Lent (Dir.): *Convergence in career development: implications for science and practice*. Palo Alto, California: CPP Books.

Vandenberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (Dir.) : *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.

Ward, V. et Bezanson L. (1991). L'orientation professionnelle des filles et des femmes : directives d'exercice de la profession. *Revue canadienne de counseling*, 25(4), 485-493.

### **Correspondance**

jeanne.darc.gaudet@umoncton.ca

dmujawar@uottawa.ca

claire.lapointe@fse.ulaval.ca

### **Contribution des auteures**

Jeanne d'Arc Gaudet : 70 %

Donatille Mujawamariya : 20 %

Claire Lapointe : 10 %

Ce texte a été révisé par Dominic Anctil.

Texte reçu le : 23 avril 2008

Version finale reçue le : 23 mars 2009

Accepté le : 27 août 2009